وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد بوضياف، المسيلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم الاجتماع

محاضرات في:

مقياس النظريات السوسيولوجية للتربية2

موجهة لطلبة السنة الأولى ماستر علم اجتماع التربية
السداسي الثاني

من إعداد:
الدكتورة على شريف حورية

السنة الجامعية: 2023/2022

ـ بطاقة التواصل ومعلومات المقياس:

إسم ولقب الأستاذ: : حورية على شريف
البريد الإلكتروني: houria.alicherif@unv-msila.dz:

ـ الكلية: العلوم الانسانية والاجتماعية
ـ القسم: علم الاجتماع
ـ المستوى الدراسي: السنة أولى ماستر علم اجتماع التربية
ـ السداسي : الثاني
ـ الرصيد :**5**
ـ المعامل :**2**
ـ الحجم الساعي: **45 سا**

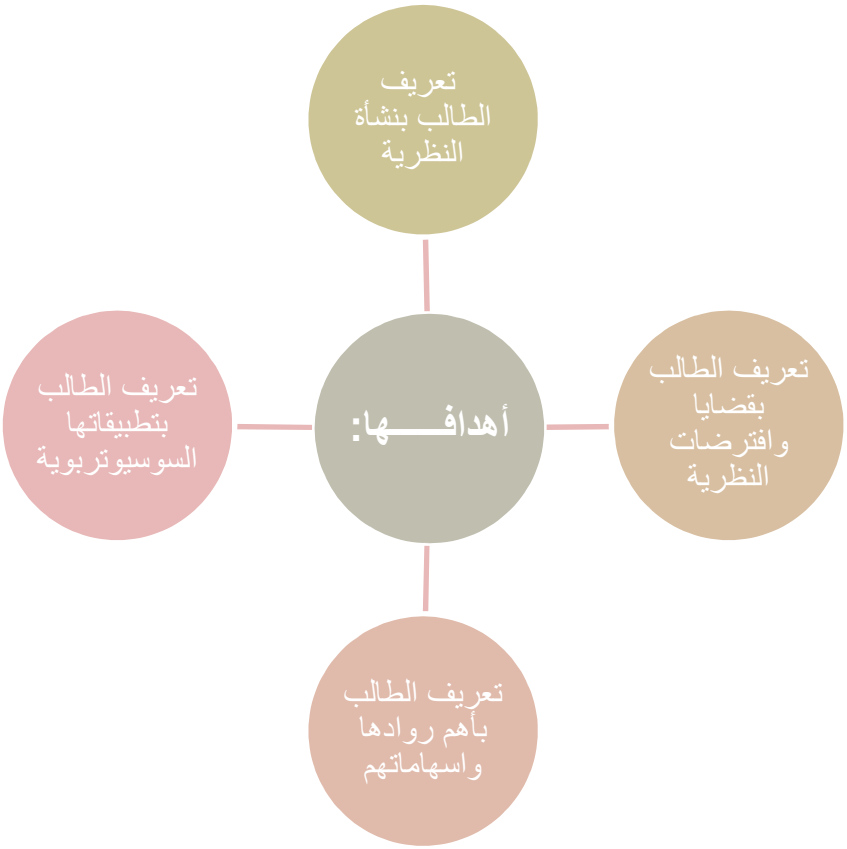
اسم المادة:النظريات السوسيولوجية للتربية 2

ـ أهداف المقياس:

تمكين الطالب من فهم النظريات التي تناولت التربية كظاهرة وعملية اجتماعية واكسابه القدرة على تحليل الواقع وفهمه في ضوء القضايا والافتراضات التي طرحتها، ومحاولة اسقاطها على الواقع التربوي في الجزائر، وأهم القضايا التربوية الراهنة.

التفاعلية الرمزية

أهدافـــــها:



1- الـــــرواد:

- جورج هربرت ميد (1863-1931) عالم اجتماع وعلم النفس امريكي من مؤلفاته: العقل والذات في المجتمع- الحركات الفكرية في القرن التاسع عشر- فلسفة الفعل الاجتماعي.
- هربرت بلومر: (1900- 1986) عالم اجتماع امريكي، اهتم بالتفاعل الرمزي ومناهج البحث الاجتماعي .
- مانفريد كون (1911- 1963) عالم امريكي .
- إفرنج جوثمان (1922-1982) عالم اجتماع وكاتب امريكي .
- هارولد جارفتكل (1917- 2011) عالم اجتماع امريكي اهتم بالتنظيم الاجتماعي (المنهجية الشعبوية).

2 - نشأة النظرية:

تعد التفاعلية الرمزية إحدى النظريات السوسيولوجية الاساسية المعاصرة في تحليل الانساقالإجتماعية، حيث تهتم بتحليل الأنساق الاجتماعية الصغرة، منطلقة منها لفهم الوحدات الكبرى، فهي تدرس الأفراد في المجتمع ومفهومهم عن المواقفوالمعاني والأدوار وأنماط التفاعل، وغير ذلك من الوحدات الاجتماعية الصغرى .

وبذلك فهي تعتبر " أقدم تقاليد التحليل السوسيولوجي قصير المدى، ويعود الى بلومر، سنة 1937 في مقال تحت عنوان، علم النفس الاجتماعي صك تعبير (التفاعل الرمزي) وفي مقال لاحق له سنة 1962 بعنوان (المجتمع والتفاعل الرمزي يؤكد بلومر بأن ميد أكثر من أي من الآخرين وضع أساس هذا الاتجاه رغم أنه لم يطور ماينطوي عليه.

وقد كان مركز تطور النظرية هو قسم علم الاجتماع بجامعة شيكاغو في عشرينيات هذا القرن ومن بين مؤسسيها مفكران هما روبرت بارك، ووليام توماس... وقد اعتمدت النظرية على المدرسة الفلسفية النفعية، التي هي مدرسة أمريكية خالصة وعلى التفسير الاجتماعي للإيكولوجيا (أي دراسة العلاقة بين الكائن والبيئة)، وعلى مناهج الدراسة الحقلية التي طورها الانثربولوجيون والتي تعرف بين علماء الاجتماع منهج الملاحظة بالمشاركة، وكما لاحظ أصحاب النظرية الوظيفية فيما بعد، كانت النظرية التفاعلية الرمزية قوية في مجال البحث التجريبي، وضعيفة في مجال التنظير فمثلما يعيش الانثربولوجي في قبيلة في غينيا الجديدة، فإن التفاعلي الرمزي أيضا يعايش جماعة في مجتمعه هو، وإذا شئنا تسمية مؤسس فكري يمكن أن يعتبر منظرها الرئيسي فهو جورج هربرت ميد والابحاث الحديثة حول هذا المنظور كلها تعطي ميد قصب السبق في هذه المدرسة . ومعظم أعماله عبارة عن محاضرات جمعها تلاميذه من بعد وفاته والتي ترجمت من خلال مؤلفه "العقل والذات والمجتمع".

و يشير مفهوم التفاعلية الرمزية إلى التفاعل الذي ينشأ بين مختلف العقول والمعاني، والذي يعد سيمة مميزة للمجتمع الإنساني، ويستند هذا التفاعل الى حقيقة مهمة وهي أن يأخذ المرء ذاته في الاعتبار، وأن يضع الأخرين ممن حوله في حسبان أيضا، بمعنى أن يتوقع ويستوعب أدوار الأخرين، وعلى هذا النحو يمكن صياغة صورة المجتمع الإنساني وهي الصورة التي تعبر تعبيرا صادقا عن التفاعل والتساند والاعتماد المتبادل بين الفرد والمجتمع، وبين السلوك الخارجي والذات، ولا تمثل التفاعلية الرمزية منظورا موحدا إذ أنها لا تتكون من مجموعة مشتركة من الافتراضات والمفاهيم المقبولة لدى كل أولئك الذين يستخدمون هذا المدخل، فالكثيرين ممن نحسبهم من التفاعليين بحسباتهم باحثين مستقلين أكثر من كونهم مؤيدين لاتجاه نظري.

كما تعني هذه المدرسة بالقضايا المتصلة باللغة والمعنى، ويزعم ميد أن اللغة تتيح لنا الفرصة لنصل مرحلة الوعي الذاتي وندرك ذاتنا ونحس بفرديتنا. كما أنها تمكننا من أن نرى أنفسنا من الخارج مثلما يرنا الآخرون، والعنصر الرئيسي في هذه العملية هو الرمز، أي الإشارة التي تمثل معنى أو شيئا آخر، والكلمات التي نستعملها للإشارة إلى أمور محددة هي، في واقع الأمر، رموز تمثل المعاني التي نقصدها، فكلمة "الملعقة" رمز نستعمله لوصف الأداة التي نستخدمها للحساء أو للأكل عموما. كما أن الرموز تشمل الإيماءات غير الشفوبة، وأشكال التواصل الأخرى، وثمة قيمة رمزية للتلويح لشخص ما أو القيام بإيماءة ذات دلالات بذيئة. ويرى ميد أن البشر يعتمدون على رموز وتفاهمات وموضعات مشتركة في تفاعلهم بعضهم مع بعض. ولأن البشر يعيشون في عالم

زاخر بالرموز، فإن جميع عمليات التفاعل بين الأفراد تشمل على تبادل الرموز، إن التفاعلية الرمزية توجه اتباهنا إلى تفضيلات التفاعلات الشخصية، والطريقة التي تتم بها هذه الترتيبات لإعطاء المعنى لما يقوله ويفعله الآخرون، وينوه منظرو هذه المدرسة بالدور الذي تؤديه هذه التفاعلات خلق المجتمع ومؤسساته .

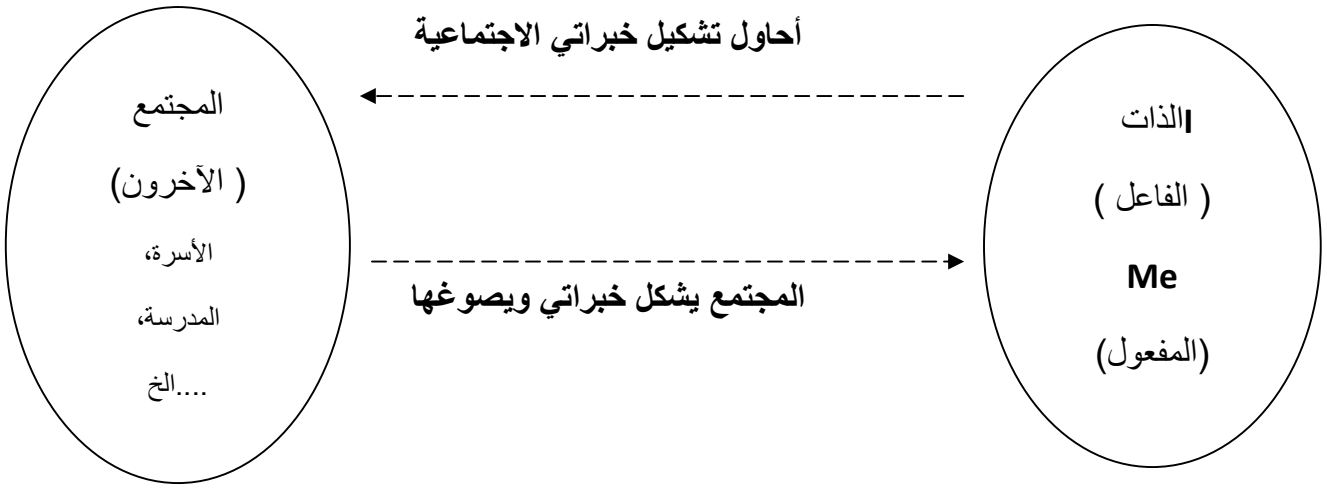
كما يذهب أنصار التفاعلية الرمزية إلى أن الذات هي الموضوع الاساسي أو الوحدة الجوهرية للتفاعل ، فالذات تحمل في طياتها كما هائلا بين التفسيرات المختلفة والمعاني المختلفة للموضوعات، فالموضوعات الخارجية- كما يذهب بلومر- لاتحمل معاني داخلية، وإنما توجد فقط في المعاني التي يضفيها الأفراد عليها، والموضوع هنا هو أي شئ يقع خارج نطاق الذات ويتجه نحوه التفاعل سواء كان فزيقيا "كالكرسي" أو تخيليا "كالشبح" أو طبيعيا " كالسحاب" أو مجردا " كمفهوم الحرية" أو متصلا بشخص معين، وهذه المعاني التي يضفيها الأفراد على الموضوعات تظهر بصورة تلقائية أثناء عملية التفاعل، ولاشك أن الرموز (كما تتمثل في اللغة) تلعب دورا أساسيا في خلق وإضفاء معان معينة على الموضوعات الخارجية، إنها وسيلة الذات في التعرف على العالم .

ويقسم ميد الذات إلى الفاعل (الأنا الداخلي **I**) والمفعول (الأنا الخارجي **Me**)

والأنا هي الجزء الإيجابي من الذات، أما المفعول فهو الجزء السلبي، أي هو الجزء الذي يؤثر فيه الآخرون (المهمون والعامون) . والشكل التالي يبين :

الشكل رقم (1) : يبيننموذج التفاعلية الرمزية عن التنشئة الاجتماعية.

(والخبرة الاجتماعية بصفة عامة)



المصدر: (مصطفى خلف عبد الجواد، مرجع سابق)

3 - فرضيات النظرية :

يعطينا هربرت بلومر(1969) أوجزر صياغة لفرضيات النظرية (أيان كريب، 1978) وهي:

- إن البشر يتصرفون حيال الأشياء على أساس ماتعنيه تلك الأشياء لهم.

- هذه المعاني هي نتاج للتفاعل الاجتماعي في المجتمع الإنساني.

- وهذه المعاني تحور وتعدل ويتم تداولها عبر عملية تأويل يستخدمها كل فرد في تعامله مع الإشارات التي يواجهها.

4 قضايا النظرية:

يلخص فورمان دنزن القضايا المنهجية للتفاعلية الرمزية فيمايلي:

- ربط السلوك الضمني (الكامن) بأنماط السلوك الظاهرة فالباحث يجب أن يبدأ من أنماط السلوك الظاهرة ثم يحاول الكشف عن المعاني التي يضفيها الفاعلون على هذه الأنماط السلوكية.

- يركز الباحث على الذات كموضوع وعملية في نفس الوقت، فيدر السلوك من وجهة نظر الأفراد الذين يدرسهم، موضحا تحول الذات عبر المعاني المختلفة في المواقف السلوكية المختلفة.

- يحاول الباحث بعد ذلك أن يربط الرموز والمعاني التي يستخدمها الأفراد بالدوائر الاجتماعية والعلاقات الاجتماعية الأوسع، وإلا ظل التحليل عند مستواه السيكولوجي.

- إذا كان السلوك يظهر داخل "مولقف" وإذا كان المعنى الذي يضفي على هذه المواقف يؤثر على أنماط السلوك اللاحقة، فإن التحليل الموقفي يجب أن يكون عنصرا أساسيا في الدراسة(تتضمن عناصر الموقف الفاعلين كموضوعات، مميزة التفاعل أو مكانه، المعاني التي تظهر في المواقف. والوقت الذي يستغرقه التفاعل).

- إذا كان التفاعل الرمزي يتميز بأنه تفاعل مستمر ومتغير في نفس الوقت فإن إستراتجيات البحث يجب أن تعكس كلا الجانبين من التفاعل.

5- تطبيقاتها السوسيوتربوية:

تنظر التفاعلية الرمزية للتعليم على أنه ذو بعدين أحدمهما خاص والآخر عام، ووفقا لهذا الرأي فإن المتعلمين يبنون معرفتهم ويتعلمون عندما يكونون قادرين على التفاعل مع العالم الفيزيقي حولهم ومع غيرهم من الأفراد ويمثل هذا الملمح العام لهذا النموذج.

أما المعنى فيبنى عندما يتأمل المتعلمون في تفاعلهم ويمثل هذا الملمح الذاتي (الخاص) وعندما يتوفر للمتعلمين الوقت للتمتع بهذين الملمحين يتسنى لهم ربط الأفكار القديمة (السائدة) بخبراتهم الجديدة ومن سمات التفاعلية أنها تطلب من المتعلمين أن يكتسبوا القدرة على بناء التركيبات والتفكير المركب بطريقة نقدية والقدرة على إقناع الآخرين بآرائهم وممارسة الاستقصاء الموجه والتعامل مع التغيير المفهوم والتفاوض الاجتماعي. وهذا بجانب القدرة على التجريب والاستكشاف والتبرير والتدعيم والدعم، وخلق التفاعل بين القديم والجديد، وكذلك المهارة في تطبيق المعرفة ويتطلب من المعلم مرشدا (أو مسيرا) للموقف التعليمي لمتعلميه ويستثير تحدي أفكارهم،

أما المتعلم فتمثل معرفته وأفكاره المبدئية هن الموضوع نقطة البداية ليقوم المعلم بالمساعدة على التوصل للمعرفة عن طريق مختلف الانشطة والخبرات.

ولهذا "فإن أصحاب النظرية التفاعلية يبدءون بدراستهم للنظام التعليمي من الفصل الدراسي (مكان حدوث الفعل الاجتماعي)، فالعلاقة في الفصل الدراسي والتلاميذ والمعلم، هي علاقة حاسمة، لأنه يمكن التفاوض حول الحقيقة داخل الصف، إذ يدرك التلاميذ حقيقة كونهم ماهرين أو أغبياء أو كسالى، وفي ضوء هذه المقولات يتفاعل التلاميذ والمدرسون بعضهم مع بعض، حيث يحققون في النهاية نجاحا أو فشلا تعليميا .

وقد أجريت عدة دراسات وأبحاث لمحاولة فهم طبيعة هذا التفاعل الصفي، سواء كان بين التلاميذ فيما بينهم، أو بينهم وبين مدرسيهم، ومدى تأثير ذلك في تحصيلهم الدراسي، وفي بناء شخصياتهم، وتشكيل مفاهيم الذات عن قدراتهم و انجازاتهم العلمية.

وهكذا اهتم أنصار هذا الاتجاه من علماء اجتماع التربية بدراسة آلية التفاعل الرمزي داخل الحجرات الدراسية على ضوء القواعد التي يحددها المدرس ويميز بها بين التلاميذ على ضوء عملية الفهم والقصد المميز للوعي والشعور لدى كل من الطالب والمعلم.

- كما حاولوا تفسير السلوك الدراسي وانعكاساته على عمليات التنشئة الاجتماعية، ومستويات الاستيعاب، والقدرات العقلية، وعلاقتها ببناء المناهج الدراسية .

- المشكلات الأسرية ونوعية البناء الطبقي والأسرى.

- تحليل العوامل الداخلية للمدرسة، التي تشكل أنماط السلوك، وطبيعة الحياة المدرسية والمناخ المدرسي، والثقافات العامة والفرعية داخل المؤسسة التعليمية، وتأثير المدرسين على اتجاهات وميول تلاميذهم.

- كما عالجوا قضية تكوين المدرسين ونوعية مهاراتهم التعليمية والمعرفية، والتدريسية، وتأثيرها على تحصيل التلاميذ وعلى تنشئتهم الاجتماعية.

- تأثير البيئة الخارجية التي تحيط بالمدرسة، سواء كانت المحلية منها، أو المجتمع بصفة عامة، وكيفية قيام النسق المجتمعي الأكبر في تحديد سياسات المؤسسة التعليمية واديولوجيتها.

وفي الواقع، هناك العديد من الدراسات الميدانية التي تبنت المدخل التفاعلي الرمزي في دراسة المدارس والمؤسسات التربوية، والتي ركزت على استخدام طرق البحث وجمع البيانات والإدارات المهنية المتعددة التي يستخدمها أصحاب الاتجاه السيكولوجي في دراسة المواقف وعمليات التفاعل والمشكلات المرتبطة بنوعية الحياة المدرسية أو داخل الفصول الدراسية، أو علاقة المشكلات بنوعية الوسط الاجتماعي والبحث النفسي والاجتماعي، الذي يحيط بالمدرسة والتلاميذ ودراساتهم في نفس الوقت . ومن أهم هذه الدراسات:

- دراسة ويلاردوللر، حول "سوسيولوجية التدريس"، واعتبرا المدرسة عضو اجتماعي، وهي وحدة التفاعل بين الشخصيات، وانصب اهتمامه على دراسة أنماط التفاعل ذات الطابع التفاعلي الرمزي داخل المدرسة، كما ركز واللر على دراسة أنماط التفاعل وتقييم مدى اختلافها بين الأفراد بالنسبة لنوعية المدارس سواء، كانت مدارس عامة أو خاصة، إلى جانب دراسته لاختلاف أنماط التفاعل والمواقف العامة وسلوكية الأفراد وأدوارهم الوظيفية والمهنية والطلابية، وأنماط

العلاقات الاجتماعية في ضوء دراسة متغيرات مثل البناء السياسي للمدرسة، وطبيعة الوسط الاجتماعي والاقتصادي والطبقي والبيئي، كما أشار إلى اختلاف المدارس حسب البيئة الايكولوجية (المناطق الريفية تختلف عن المدينة).

- إضافة إلى دراسة أرون سيكرورلو جونكيتسوس، عن صناع القرار التعليمي في الولايات المتحدة الأمريكية، وكذا دراسة نيل كيدى عن نمط المعرفة للفصل الدراسي والتى اجريت في المملكة المتحدة. وكذا دراسة كل من نيش، وجاكسون، وهارجرافس. وروثومثال، ووودس، وديلامونت، وميلتر، وبيكر، وغيرهم من الباحثين.

6- تقييم النظرية:

إن التفاعلية الرمزية أقل النظريات ...إكتمالا، ويصفها بول روك (1979) بالغموض المتعمد، ذلك أنها تتنوع أشكالا عديدة، ويبدو أن وجود النظرية اعتمد مدة طويلة على تداولها شفاهة أكثر من اعتماده على كتب مدرسية معتمدة، لكن العقد الماضي شهد محاولات لإعطاء النظرية صفتها المؤسسية ووضعها على شكل نسق متكامل وهو ما يوثقه 1991 بلومر، وهي محاولات تقلل من قيمة النظرية بعض الشئ

وهناك الكثير من الانتقادات التي وجهت الى هذه النظرية ومن أهمها:

- لم يحدد ميد الفرق بين الأنا والذات.

- أغلب مفاهيمها غامضة وتقدم صورة ناقصة عن الفرد.

- بالنسبة لميد:

- غموض الرموز والإشارات في عملية الاتصال والتبادل، وعدم الوضوح والتفسير بين عملية اللغة والكلام ووظيفتهما في عملية التفاعل الاجتماعي.

- وجود العمومية في التفسير والتحليل خاصة في مسألة العلاقات بين الفرد والمجتمع والنسق الشمواي، أن عملية تطور المجتمع تبدو عامة جدا وغير واضحة.

- وعموما تفتقد التفاعلية الرمزية للصرامة العلمية ولا تستخدم الاستنباط المنطقي.

- هذه النظرية تغفل جوانب مهمة في البنية الاجتماعية، كالصراع والقوة والتغير، النسق الاجتماعي، النظام، الحضارة.

- من الصعوبة دراسة النفس البشرية من خلال التعاريف الإجرائية، لأن النفس متطورة ومتغيرة، كما أننا نجهل كيف استطاعت النظرية التفاعلية من دراسة النفس البشرية من خلال دراستها لنشاطات التفاعل اليومي.

وعموما " التفاعلية الرمزية إذن نظرية لدراسة الافراد، نظرية خاصة بالفعل الاجتماعي، ولا تحاول في أوضح أشكالها أن تصبح نظرية للمجتمع، وتفسيرها للفعل هو وجزؤها النظري بسيط للغاية ولكن يمكن أن يرى ذلك أختيار مقصود لمصلحة استيعاب بعض تعقيدات مواقف الحياة الفعلية. والمهمة التي تشير إليها ، هي تطوير تفسير نظري أكثر دقة وشمولا يستوعب أكبر جانب من أفعال البشر دون أن يفقد ذلك التفسير تعقيدات العالم الفعلي.

النظرية الظاهرتية

أهدافها:

- تعريف الطالب برواد النظرية الظاهرتية.
- تعريف الطالب بالجذور الفكرية والبنائية للنظرية.
- تعريف الطالب بأهم فرضيات وقضايا النظرية.
- تعريف الطالب بأهم محور في تناولنا للنظرية وهو تطبيقاتها واسهاماتها في سوسيولوجيا التربية

1- الرواد:

إن مؤسس الفلسفة الظاهراتية هو إيدموندهوسرل ولد في عام 1859، بينما تلقى تعليمه في كل من أستراليا والمانيا وتوفي سنة 1938.

نشرت أهم أعماله فى العقد الأخير من ق 19 والعقود الاولى من ق20، من أهم مؤلفاته "أبحاث منطقية- أفكار في الفينومينولوجيا البحتة". إضافة الى:

- ألفرد فركانت "1867-1953". من مؤلفاته "الشعوب البدائية والمتحضرة – نظرية المجتمع".
- ماكس شيلر"1874-1928".من مؤلفاته "طبيعة التعاطف- صورة مثقف".
-ألفريد شولتز"1899-1959". من مؤلفاته "الفلسفة الظاهرتية للعالم الاجتماعى".
- بيتربيرجو: من مؤلفاته "التشكيل الاجتماعى للواقع".
- مارتن هايدجو.
- مارلوبونتى.

2- الجذور الفكرية والبنائية:

لاشك في أن مجموعة التحولات الفكرية والبنائية التي اجتاحت المجتمعات الغربية في الستينات، والتي كونت تحديا بنائيا وفكريا أمام الاتجاهات الكلاسكية هي التي فتحت الطريق أمام إمكانية قيام بدائل نظرية يمكن أن تحل محله نظريات هذا العلم الكلاسكية. وتنحصر دلالة هذه التحولات بالنسبة للنظريات التي ناقشناها هنا في جانبين رئيسين:

الأول: أنها دفعت إلى التشكيك في النظريات القديمة وأظهرت الحاجة إلى نظرية تحتل فيها حرية الفرد وأفعاله القصدية واللاقصدية مكانا بارزا...

الثاني: أن الفلسفة –وخاصة الفلسفة الوجودية- قد لاقت انتشارا بين جماعات الشباب ودعاة التغيير، ولقد ركزت هذه الفلسفة من خلال أعمال كبركجارد وسارتر على الخبرة الذاتية للفرد، وصورته على أنه إنسان له وجوده الخاص وتاريخيته الخاصة في علاقاته بعالم الأشياء أو بالاخرين. كما اهتم الشباب أيضا بأدب العبث كما تمثله أعمال البير كامي وبيكت وسارتر أيضا.

وينظر هذا الأدب إلى الانسان في المجتمع على أنه عبث، فهو يعمل داخل بيئة تخبر تناقضا مستمرا بحيث لايستطيع أن يتواصل من خلالها إلى هدف ذا معنى. وإذا كان الأمر كذلك، فإنه من الطبيعي أن يلاقي أي احياء للفلسفة الفينومينولوجية، أو الفلسفة التي تركز على جوهر الإنسان بصفة عامة. وإعادة صياغتها في شكل اجتماعي، قبولا واسعا بين الشباب.

وكانت الظاهرتية في الأصل نظرية فلسفية، ولكنها دخلت إلى علم الاجتماع من خلال المنهجية الشعبية. وقد رغب إدموند هوسرل- أكثر فلاسفة الظاهرتية نفوذا- في تطوير فلسفة تظهر الفعل الإنساني في سياق معاني الفاعلين بدلا من كونه محصلة مؤثرات خارجية. ويزعم هوسرل أنه لايوجد واقع موضوعي خارج عنا قابل للمعرفة، بل إن كل فرد يصنع واقعه بتصنيف أو فرز خبراته الشخصية. ومن ثم فإن ما قد يفسره فرد ما بأنه "مرض"، قد يفسره أخر بأنه عقاب روحي، ويفسره ثالث بأنه مجرد سوء حظ، وتظهر المعاني أو التعارف المشتركة للواقع عندما تتفق التعارف الفردية أو الذاتية .

وتمثل أعمال شوتز محاولة كبرى لتطوير هذه الأفكار واستخدامها في الدراسة العلمية للحياة الاجتماعية أكثر من كونها تطبيقا لمنظور فلسفي لفهم هذه الحياة، وكان مراده هو تقديم فهم فينومينولوجي للحياة الاجتماعية، والذي كان يعني بالنسبة له وضع أسس جديدة لعلم اجتماع أفضل، وكان يريده أفضل من خلال ارتكازه على دراسات أكثر عمقا لطبيعة الانسان وعالمه الاجتماعي وهذا العلم يختلف بالقطع عن المداخل السوسيولوجية الأخرى الموجودة.

3- قضايا النظرية:

تقوم النظرية الفينومولوجيه على مجموعة من القضايا حصرها فمايلي:

- يكمن الأساس الفلسفي لعلم الاجتماع الفينومينولوجي في فلسفة الظواهر التي طورها هوسرل، وهي الفلسفة التي أعاد صياغتها ألفرد شوتز عندما أولى اهتماما للذاتية الداخلية للإتجاه الطبيعي مماجعله مفيدا في دراسة الظواهر الاجتماعية.

- مادة التحليل الفينومينولوجي هي خبرة الحياة اليومية، وعالم الحياة المعطى كما يتجسد من خلال تركيبات من المعرفة التي يتم تكوينها ونقلها اجتماعيا، فعلم الاجتماع الفينومينولوجيلايقتصر في دراسته على مضمون هذه التركيبات، ولكن مجال اهتمامه يمتد الى العمليات التي من خلالها تتكون، وتنقل، وتستقبل مثل هذه التركيبات ودور الأبنية التنظيمية والنظامية في تشكيل مثل هذه العمليات.

- ينظر علم الاجتماع الفينومينولوجي للإنسان على أنه يمتلك عنصر المبادأة في الفعل الاجتماع، وأن الفاعل يقف في علاقة جدلية مع الواقع، فهو يعد خالق هذا الواقع ونتاجا له في ذات الوقت.

- يترتب على ذلك أن يرتكز علم الاجتماع الفينومينولوجي على مبادئ النزعة الفردية الميثودولوجية والاتجاه النسبي، فالواقع والصدق والرشد يتحدد في ضوء المعاني التي يضيفها عليها الفرد في مواقفه وأفعاله، ويترتب على ذلك أن تعتمد أصدق التفسيرات السوسيولوجية على كفاءة التفسيرات على مستوى التأويل الذاتي للخبرة الفرد العادية.

4- النظرية الفينومينولوجية وعلم اجتما ع التربية:

ارتبط علم اجتماع التربية "الجديد " بالاتجاه الظاهرتي أو الفينومينولوجيا الرافض للإتجاهات الوضعية والكمية في البحثالاجتماعي، والذي يركز على دراسة الحياة اليومية وعلاقات التفاعل بين الافراد من جهة نظر الأفراد أنفسهم، وتقييمهم للموقف الذي يتم فيه التفاعل. أي أن الظاهراتية مدخل يهتم بوصف وتحليل الموضوعات، كما تبدو في وعي الأفراد وما يعبرون عنه من معان ورموز،. وقد تطور الاتجاه الظاهرتي الاجتماعي كثيرا عما كان عليه عند هوسرل رائد هذ الاتجاه في الفلسفة، بحيث تحول عن النزعة الترانسنتدالية المفارقة التقليدية إلى فينومينولوجيا دنيوية تهتم بوصف عالم الحياة، وتؤكد على خبرة العالم الحي باعتبارها مصدرا للمعرفة .

وقد أسفر هذا الارتباط عن تبلور علم اجتماع المدرسة، ليس كعلم مستقل بذاته تماما عن علم اجتماع التربية، وإنما بوصفه مدخلا لدراسة المدرسة كظاهرة اجتماعية مكثفة بموكوناتها ووظائفها وتفاعلاتها الداخلية والخارجية. ومن ثم شهد علم اجتماع التربية – بعامة وعلم الاجتماع المدرسة بخاصة- عددا من التحولات، فإذا ما كان اهتمام بعظ المنظرين النقديين في علم اجتماع التربية قد تركز على التحولات التي تحدثها البنى الاقتصادية والاجتماعية القاهرة من خلال التعليم، فإن البعض الآخر من منظري علم اجتماع التربية الجديد على خبرة الفرد التي يعيشها في إطار عمليات قد تسلبه إنسانيته، فقد تقودنا عمليات التعلم بعيدا عن ذواتنا، فالتعلم البنكي مثلا يمكن أن يدمر الذات. ومن هنا أخذ علم اجتماع التربية الجديد يهتم "بالخبرة المعيشية" داخل المدارس وبدراسة الظاهرات أي الأشياء ذاتها تعبر عن نفسها، وهنا يصبح الوعي دالا على السياق أو عالم الحياة الذي يصبح المركز الأساسي للتدريس والبحث في مواقف حياتية خاصة بكل فرد على حدة.

نظرية رأس المال الثقافي
لبورديو

أهدافها:

- تعريف الطالب بأهم القضايا التي طرحها كل من بياربورديووباسرون في اطار نظريتهم حول التعليم ورأس المال الثقافي.

- تعريف الطالب بأهم الانتقادات التي وجهت لهذه النظرية

- التعليم ورأس المال الثقافي عند بيار بورديو:

فتحت الأزمة التي يعيشها المجتمع الرأسمالي وأزمة المدرسة الوظيفية الباب أمام ظهور نموذج إرشادي جديد، وهو مايعرف باسم نظرية رأس المال الثقافي الذي أسهم في تكوينه كل من بورديووباسيرون، وبرنشتين ومايكل أبل .

حيث سارى في إطار التوجه العام للتحليل الماركسي، يقوم بتحليل النظم التعليمية ،ودورها في إعادة الإنتاج الثقافي بالمجتمع، والذي يعتبر من الاتجاهات النظرية الحديثة في علم الاجتماع. أساسه بيار بورديو -والذي يعتبر من أبرز علماء الاجتماع والفلسفة، ولد عام 1930 في منطقة بيارن جنوب غرب فرنسا- وذلك من خلال القضايا التي طرحها، والتي اتضحت أكثر من خلال الدراسة التي قام بها، عن إعادة الإنتاج الثقافي والمجتمع والثقافة . محاولا وضع النظام التربوي ومؤسساته في إطارهم الطبيعي من بناء علاقات القوى . وهذا مشاركه فيه كلود باسيرون .

والمقولة الرئيسية (لبوردو وباسيرون) تزعم أن المؤسسات التربوية في كافة المجتمعات تسهم في توليد علاقات القوة الراهنة، وتعتبر عملية إعادة الإنتاج هذه

- ومن وجهة نظرتيهما – وظيفة لعمليتين .(أ) فرض معاني ثقافية بعينها والأدوات المستخدمة لفرض هذه المعاني .(ب) تحديد محتوى المعاني الثقافية ،والتوزيع المتبادل لها على الأفراد المختلفين والتي تحول المعرفة باعتبارها رأس مال ثقافي .

ولهذا تترجم عدم التكافؤ في القوة إلى عدم تكافؤ ثقافي.

ويقوم هذا النموذج على أساس فلسفتين: أولهما فكرة التناظر بشكل مباشر البنى الطبقية في المجتمع، وهذا التناظر هو الذي يفسر كيف أن المدرسة تعاود إنتاج "البناء الاجتماعي الطبقي" وثانيهما فكرة البنى الفوقية والبنى التحتية المستمدة من الفلسفة الماركسية. و في هذا الإطار يرى كل باولزوجنتس في كتابهما الصادر عام 1976 أن " بنية العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة لاتضمن فقط التزام الطالب بقضية النظام وتقسيم العمل، ولكنها تطور أنواعا من الفهم الشخصي، وأنماطا من التمثيل الذاتي، وصورا للذات تتطابق مع النظام الطبقي في المجتمع، وكل ذلك يعتب من المكونات الأساسية للكفاية الوظيفية، وبالتحديد فإن العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة- مثل العلاقة بين المدراء والمعلمين، والمعلمين والطلاب، والطلاب وبعضهم البعض، والطلاب وعملهم- هي صور مكررة للتقسيم التراتبي للعمل داخل .

ويرى بورديو أن النظريات الكلاسيكية لا تعبر عن الحقيقة لاعتبارها أن النظام التربوي مجموعة الأوليات المؤسسية أو العرفية التي يتم بواسطتها انتقال الإرث الثقافي من جبل إلى جيل " فيرى أنها تميل إلى فصل عملية معاودة الإنتاج الثقافي عن وظيفتها المعينة لمعاودة الإنتاج الاجتماعي أي إلى تجاهل ما للعلاقات الرمزية في سياق إنتاج علاقات القوى من أثر مخصوص" .

رغم تأثره في البداية بأحد روادها في تحليل النظام التعليمي الذي قدمه دوركهايم وركز فيه على الجوانب الحقيقية للثقافة السائدة وبأنها تنتقل لكل أعضاء المجتمع

بينما بورديو في هذا الجانب ركز اهتمامه أساساً بالكيفية التي عن طريقها يعاد إنتاج ثقافة المسيطر ورد على دوركهايم بأن هذه الثقافة لا تمثل ثقافة المجتمع بل ثقافة الطبقة المسيطرة، ويعتبر بورديو المدرسة أداة من الأدوات التي تستعملها هذه الطبقة لتمرير ثقافتها؛ فالظاهر أن المدرسة في المجتمع الرأسمالي من أهم وظائفها نقل المعارف والمعلومات للمتعلمين إلا أنها في حقيقة الأمر تعمل على دعم الصفوة الاجتماعية ومساندتها للحفاظ على مكانتها والحصول على القوة والمزيد من النفوذ والسيطرة بواسطة النجاح المدرسي.

هذا الأخير الذي يكون حليف أبنائها، بحكم تنشئتهم الاجتماعية، وما يمتلكونه من رصيد معرفي وافر وخبرات ومعايير وقيم خاصة بطبقتهم المسيطرة والتي يدعمها النظام التعليمي لذا فإن حظوظ أبناء الطبقات الدنيا أقل في التحصيل والنجاح المدرسي والوصول إلى مراكز أعلى في المجتمع من أبناء الطبقات العليا.

فينجح ابن الطبيب أن يكون طبيباً، وابن المحامي أن يصير محامياً وهكذا يرث كل طفل مهنة أبيه عبر المؤسسة التعليمية ذاتها ويتم بالتالي تكوين ما أسماه هذا المدخل بأرستقراطية مدرسية وراثية من كبار الموظفين والأطباء وحتى القادة السياسيين هذا ما يجعل التعليم ينجح كرس مال رمزي في المحافظة على الطبقات المهيمنة.

كما أن ارتباط المحتوى المعرفي بالمناهج الدراسية وكذا طرق التدريس السائدة في المدارس بثقافة الطبقات العليا زاد من تكريس هذه الحقيقة وأدى بدوره إلى فرز المتعلمين وتصنيفهم وفقاً لمرجعيتهم الثقافية.

ومن الواضح أن الآلية التي يستخدمها النظام التعليمي للقيام بوظيفته في الاختيار الاجتماعي وفي إضفاء الشرعية على الهرم الاجتماعي لا تكمن في محتوى المناهج فحسب بل تتمثل بدرجة أساسية في نمط التدريس وعلاقات الاتصال المدرسية". السائدة في بيئتها الداخلية والتي لها " بعد إيديولوجي حصري، أي هذا البعد المتمثل بتبعية الطفل البيولوجية الناتجة عن عجزه. يبقى أنه لا يمكننا إهمال المحددات الاجتماعية التي تعّين في جميع الحالات علاقات الراشد بالطفل بما فيها العلاقة. حيث يكون المربون هم الأهل بيولوجيون أنفسهم".

ورغم ما يبديه المربين من معاملة حسنة للمتعلمين إلا إن هذا حسب رأي بورديو لا يعني أن النشاط التربوي للمؤسسة التعليمية يخلو من العقاب والتفرقة بين التلاميذ حيث يقول " فإن تغمر المربيات الأمريكيات التلاميذ بالعاطفة باستخدامهن أسماء ونعوت الدلع والتحبب وباللجوء المستمر إلى التفهم المتعاطف...يعني أنهن يمتلكن هكذا أداة قمع مرهفة تتمثل بالعدول عن الملاطفة أو التعاطف، وهو ما لا يقل كتقنية تربوية تعسفاً عن أي قصاص جسدي أو تأنيب مهني ولئن كان من الصعب أن نلاحظ الحقيقة الموضوعية الخاصة بهذا الطراز من النشاط التربوي فلا التقنيات المستعملة تموِّه.

ما للعلاقة التربوية السائدة في المؤسسة التعليمية من بعد اجتماعي تخفيه. ترجع أصوله إلى نسق تقنيات السلطة التي تفرض نمط معين من التفاعل التربوي".

كما يميل التلاميذ إلى إقامة علاقات مثال العلاقة مع الأب مع أي شخص يتمتع بالسلطة التربوية قوية إلى درجة أن أي شخص يتولى التعليم يعامل مهما كان شاباً بوصفه أباً.

كما يطرح بورديو قضية التماثل (التناظر) الذي يحدث في المدرسة كما أشرنا سابقا " مؤداه ما يجري في المدرسة من علاقات وتنظيمات بين الطلاب وبعضهم وبين المعلمين إنما يناظر ما يوجد في مواقع العمل أي تصبح المدرسة مؤسسة لإعداد ومقابلة احتياجات سوق العمل وهيكلته"

والنظام التعليمي عندما يقوم بذلك فإنه يخفي وظيفته الاجتماعية في شرعنة (إكساب الشرعية) الفروق الطبقية، تحت غطاء وظيفته التقنية في إنتاج المؤهلات وفي ذات السياق يرى بازل برنشين أن المعرفة المدرسية هي تمثيلات، تعكس مايدور خارج المدرسة من تفاعلات، فهي عبارة عن تمثيل تنظيمي تراتبي للغة التي تستخدمها الطبقات المختلفة، وبالتالي فإن علاقات القوة والسيطرة تصبح أمرا واقعا في عمليات التصنيف التي تولد، بالتالي صورا متمايزة للعلاقات الاجتماعية والاتصالية، وكذلك في تشكيل البنية الذهنية للفرد، وكذلك في قواعد تصنيف هذه المعرفة المدرسية والإيديولوجيا التي تعبر عنها، فالمعرفة المدرسية- على سبيل المثال- معرفة رسمية بينما المعرفة الخاصة بالفهم الطبيعي العام في الحياة اليومية معرفة محلية، ويقف كلاهما على طرف نقيض من الناحية الايديولوجية، فالأولى تصبح هي الوسيلة التي تفرض بها الجماعة المسيطرة نفسها على الجماعة الخاضعة، وتعمل على إسكات صوت هذه الجماعة واستبعاده، ومن ثم يتحول هذا الصوت المستبعد إلى صوت تربوي خانع، وكامن وغير معترف به .

ويذهب بودريللار إلى أبعد من ذلك، حيث يرى أن المدرسة لاتمارس العنف الرمزي أو العنف الثقافي فقط، بل تمارس أيضا الإرهاب التربوي، فبالنسبة له " كلنا إرهابيون، وهذه الفكرة تحل محل الأفكار السابقة عن السادة والعبيد، وعن الطبقات المسيطرة والطبقات الخاضعة، وعن الطبقات المستغلة، والطبقات المستغلة(بفتح الغين)، لقد مضى عهد العبيد والبروليتارياوالاغتراب وجاء عهد الإرهاب، إنه عهد أسوأ من سابقه، ولكنه على الأقل يحررنا من جنون الليبرالية وإساءة استخدام التاريخ

ويعني هذا أن السؤال الذي ركزت عليه سوسيولوجيا التربية، في سنوات الستين، هو سؤال اللامساواة المدرسية التي تعكس اللامساواة الطبقية والاجتماعية، وتعكس مدى اختلاف أبناء الطبقات العمالية عن أبناء الطبقات المحظوظة، واختلاف المستوى التعليمي الطويل الذي يرتاده أبناء الطبقات المحظوظة، والتعليم القصير الذي يكون من حظ أبناء الطبقات الدنيا، ولاسيما أبناء الطبقات العمالية وأبناء المهاجرين على حد سواء. لذا، يغلب النقد الماركسي الجديد على هذه السوسيولوجيا الستينية. والدليل على ذلك الثورة العارمة التي اشتعل أوارها في سنة 1968م؛ بسبب المدرسة الرأسمالية التي كانت - فعلا- مدرسة طبقية بامتياز. ومن ثم، فقد كان الحل يتمثل في دمقرطة التعليم، وتحقيق المساواة الاجتماعية الشاملة، والحد من الفوارق الطبقية والمجتمعية، ومنع ممارسة العنف الرمزي ضد المتعلمين، وخلق مدرسة موحدة تحقق النجاح لجميع المتعلمين بدون تمييز أو انتقاء أو اصطفاء.

وعليه، يمكن اعتبار دراسات بورديو نقدا للدراسات الكلاسيكية حول سوسيولوجيا التربية؛ لأنها اعتمدت على المقاربة الماركسية النقدية الجديدة في دراسة المدرسة الفرنسية بصفة خاصة، والمدرسة الرأسمالية بصفة عامة، على أساس أن المدرسة فضاء للتنافس والهيمنة والصراع الطبقي والمجتمعي.

وعموما، فقد اتسمت أفكار بورديه بتحليل العلاقة المتبادلة بين امتلاك رأس مال جديد، إلا وهو رأس المال الثقافي وفى ملكية السلطة والنفوذ والثروة المادية والفكرية لأبناء الطبقات البرجوازية في المجتمع الرأسمالي، وهذا ما بينه من خلال أفكاره وآرائه حول إعادة الإنتاج الثقافي.

تقييم النظرية:

وفي الأخير رغم ما طرحه بورديو من قضايا في تحليله للنظام التعليمي وللمدرسة قد تكون له نسبة من الصدق في مجتمعات معينة، ونتيجة لخصوصية هذه المجتمعات وفلسفتها ومنطلقاتها الفكرية والإيديولوجية، إلا أنه أهمل الكثير من الجوانب المؤثرة في العملية التعليمية والضوابط التي تحكمها.

وهذا يعني أن المدارس تلعب دورا أساسيا في خلق مظاهر التفرقة واللامساواة داخلها وداخل المجتمع، وإقناعهم بأنه يتيح لهم فرص عادلة في التعلم والمنافسة، وفي التحصيل وزيادة معارفهم، وهذا ما ينطبق على النظام الاقتصادي.

وقد وجهت عديد من الانتقادات إلى رأس المال الثقافي أو إعادة الإنتاج باعتبارها نظرية مفرطة في التشاؤم، فهي تنظر إلى الناس كما لو كانوا عاجزين عن توجيه مصائرهم، وتتعامل معهم كما لو كانوا عاجزين عن توجيه مصائرهم، وتتعامل معهم كما لو كانوا دمى آلية عى مسرح حي، دمى مبرمجة عليها أدنى سيطرة، إن هذه النظرة تعتبر لونا من ألوان خطاب اليأس الحتمي .

1- الرواد:

هارلدجارفينكل: عالم اجتماع امريكي، وهو احد تلاميذ بارسونز، كما تأثر بألفريد شوتس، وكانت حصيلة دراسته على يد بارسونز والآراء المتبادلة مع ألفريد شوتس الخلفية التي انتهى بها لصياغة الإثنوميتولوجيا فهو المؤسس لها.

من مؤلفاته دراسات في الإثنوميتودولوجيا 1967.

- **أرول سيكوريل** وهو يفضل علم الاجتماع المعرفي عن الإثنوميتودولوجيا

- **إيرفينككوفمان (192-1983)** عالم اجتماع امريكي

من مؤلفاته : الوصم 1964. الإعلانات الجنسية 1970

- **دون زيمرمان من مؤلفاته:** الاستخدامات العلمية للدور

- **لورانس ويدور**

أكينسون

هيوج ميهان

هوستون وود (مراد زعيمي، مرجع سابق، ص 1).

2- النشأة والتطور:

تتكون كلمة الإثنوميثودولوجي من مقطعين: إثنو بمعنى جماعة أو سلالة (قومية أو لغوية أو عرقية)، وميثودولوجي وتعني منهجا، ويكون المقطعان مصطلح إثنوميتودولوجي ، الذي صاغه هارولد جارفينكل عام 1967. كان جارفينكل قد نشر في الستينات مجموعة من المقالات جمعها في كتاب أصدره في عام 1967 بعنوان " دراسات في الإثنوميثودولوجي" استطاع فيه أن يستفيد من فينومينولوجية ألفرد شوتز في صياغة اتجاه جديد أو بديل جديد لعلم الاجتماع في أمريكا. لقد أخذ جارفينكل من ألفرد شوتز اهتمامه بالحياة اليومية أو العالم العادي ، كما يظهر من خلال تصورات الأفراد واتجاهاتهم الطبيعية. وألا يعني ذلك أن جارفينكل قد سار مع شوتز إلى نهاية الخط، فقد ذهب إلى أن شوتز قد مهد الطريق في هذا المجال عندما وضع أسس علم اجتماع يدرس الحياة اليومية، غير أن برمنامجه النظري يخلو من أية إشارة أمبريقية ولم يستطيع حل المشكلات المنهجية والواقعية المتضمنة في البحث السوسيولوجي الإمبريقيللإتجاه الطبيعي، ولم يستطيع الإفادة من علم الاجتماع الفينومينولوجي من دراسة المسائل الأساسية في علم الاجتماع التقليدي .

وهكذا، كانت المهمة الأساسية أمام الدراسات الإثنوميثودولوجية تتمثل في الكشف عن الكيفية التي نصنع بها حسا بعالمنا الاجتماعي، وكيف نبنيه، ونعمل على بنائه بشكل مستمر، وكيف نعمل بشكل فعال لجعله يجري بنعومة، فنحن دائما ننظر الى عالمنا ونتصرف فيه، ونفسره لنفرض النظام عليه، ولكن الحقيقة التي لم يتبعها جارفنكل أو حتى تلاميذه، ولم تشكل بالنسبة لهم قضية مركزية هي: أن ما قد ينشغل الأفراد ببناءه من خلال علمهم قد يمثل ضربا من الايديولوجيا أو الوعي الزائف، إن بين الحكام والمحكومين، معايير وقيم، يشترك كل منهما في إدارة إنتاجها. ومن هنا، فإن التساؤلات المركزية التي ابتعدت الإثنوميثولوجي عن الإجابة عليها هي: كيف ينجز الأفراد مواقف اللاتساوق في القوة؟ وكيف ينجزون أفعال الخضوع، والرضا بالاستغلال أو الثورة عليه؟ ربما يمكن للإثنومثودولوجي القيام بهذه المهمة ولكنها لم تفعل، وانشغلت بدلا من ذلك بالمحادثة والتبادلات الكلامية.

3-فرضياتها:

هناك مجموعة من الافتراضات التي طرحها جارفينكلوهي :

- إفتراض وجود نظام أخلاقي ألا وهو النظام الاجتماعي الذي يقوم عليه مجموعة من القيم والمعايير، ويعتبر النظام الاخلاقي أساس التنظيم الاجتماعي وأحد الموضوعات الرئيسية التي يجب أن يهتم بها علم الاجتماع.

- ضرورة أن يتقبل الأعضاء أو الأفراد في المجتمع باعتبارهم المشاركين في الحياة اليومية لأنشطته المختلفة، والنظام الاجتماعي باعتبارهمصدرا للحقيقة الاجتماعية.

- ترتبط جميع التنظيمات في المجتمع بالنظام الأخلاقي، كما أن يمثل الأساس التفسيري للحقيقة الاجتماعية.

- ضرورة أن يقوم الأفراد في المجتمع بتوجيهم أفعالهم وسلوكهم نحو متطلبات النظام الأخلاقي، حتى يمكن فهم حصيلة أنشطتهم أيضا.

- تتم عملية التفسير العقلاني مرتبطة بفهم مجال السلوك البشري، ومن ثم فإن كل بناء اجتماعي قادر على تنظيم ذاته ومن خلال المواقف الاجتماعية التي يطفي عليها الطابع العقلاني.

- يتميز التنظيم الاجتماعي والأخلاقي في المجتمع بالتغير المستمر، ولاسيما أن كل منهم يتحقق عن طريق عملية التفاعل الدينامية.

- تعتبر العملية التنظيمية أساس وجوهر الحقيقة الاجتماعية والتي تم توضيحها بواسطة علم الاجتماع في صورتة التقليدية أو المعاصرة.

- إن عملية التعقل للأفعال والسلوكيات والمواقف تتكون من مجموعة من العناصرالمتميزة والتصنيف والمقارنة والدقة مع ضرورة البحث عن الدلائل وتحليل النتائج، وقواعد الإجراءات والاختيارات وغير ذلك من وسائل وميكانيزمات متعددة حتى يمكن فهم عملية العقلانية بصورة عامة كم تحدث في النشاط اليومي أو الحياتي اجتماعي.

4 - هارولدجارفنكل والإطار المفاهيمي للإثنوميتودولوجيا:

حاول جارفينكل ومن خلال كتابه "دراسات في الأثنوميثولوجيا" الذي أصدره عام 1967، والذي بين من خلاله أهم الأسس العلمية التي تبنى عليها النظرية الأثنوميثولوجيا، كبديل للنظريات الكلاسيكية، بإعتبار أن المهمة الأساسية للدراسات الأثنوميثولوجيا، هو تحليل أنشطة الحياة اليومية وتفسيرها تفسيرا معمقا وذلك بالكشف عن المعاني الخفية وراء هذه الانشطة، وباعتبار أن هذه الانشطة تعبر عن مجموعة من الأحاسيس المشتركة بين المشاركين في الموقف، والتي بفعلها يتحقق العالم الاجتماعي المشترك. وسعى جارفينكل في دراساته إلى بيان كيف تتيح المفاهيم النظرية التي قدمها شوتز في أعماله، إمكانية البحث السوسيولوجي لعالم الحياة اليومية، وفي الأجزاء التالية سنحاول أن نشرح المفاهيم الأساسية بطريقة مبسطة قدر الإمكان.

4-1 - تنظيم الأنشطة من الداخل:

الفكرة الرئيسية في المنظور الأثنوميثودولوجي هي الإصرار على معالجة الوقائع والحقائق الاجتماعية بحسبانها إنجازات وتجليات بارعة للتفاعلات الاجتماعية والعلاقات الشخصية المتبادلة. فهذه التفاعلات تتألف من اتصالات ذات معنى بين الأشخاص كما تتضمن نشاطا تأويلا وتفسيريا مشتركا بينهم، ويذهب جارفينكل إلى أنه يجب على علماء الاجتماع دراسة وبحث الطابع النسقي والمنتظم للأنشطة الاجتماعية التي تصدر عن البشر الممارسين لهذه الأنشطة. ويذهب جرافينكل كل النشاطات الإنسانية الاجتماعية بداية من الأنشطة الدنيوية للحياة الاجتماعية اليومية ووصولا إلى الأعمال الملغزم والأكثر إبهاما وغموضا في الممارسات العلمية والدينية. فهذه الأفعال والانشطة جميعها يمكن فهمها واستيعابها طالما أنها تتسم بكونها ذات طابع نسقي ومنظم. وبما أن الأمر على هذا النحو، فإن هذه الأنشطة والأفعال لايقوم الممارسون لها بأدائها على نحو ميكانيكي وآلي وفق مجموعة من القواعد والمقتضيات الموضوعة سلفا، وإنما عوضا عن ذلك يقوم المشاركون في هذه الأنشطة والأفعال، أو الأعضاء، كما يطلق عليهم جارفينكل، بالمشاركة في فعاليات عالمهم الاجتماعي المشترك بالنظر إلى أن هذا العالم يعد حقيقة عامة وواقعة ومألوفة لهم جميعا، وأنهم يملكون خبرات مشتركة بشأن هذا العالم، ومن ثم يتبادلون المعاني المرتبطة بإدراك وفهم هذا العالم

4-2 - مناهج أعضاء المجتمع وأرائهم:

يفترض جارفينكل أن تشكيل الذات و تنظيمها للنشاطات يعد إنجازا منهجيا من جانب أعضاء المجتمع. فالأحداث التي تقع في حياتنا اليومية المعاشةتصبح مفهومة ومعقولة لنا كأعضاء في المجتمع بفضل المناهج و الطرائق التي يتم من خلالها تشكيل هذه الأحداث و إدراكها في آن واحد. فنحن نشكل أنشاطتنا بنفس الطريق االتيتتيح للآخرين معرفة و إدراك طبيعة هذه النشاطات كالتذمر، و الشكوى ، وإلقاء المحاضرة ، و المزاح ...، مثلا، و على نحو يجعلها متاحة للأخرين من حولنا وعبر مناهج وطرق بعينها تجعلهم يفهمون طبيعتها دون أية مشكلات وبحيث تصبح هذه النشاطات واضحة لكل المشاركين في الموقف...

4-3- العضوية والاستخدام الضروري للحس العام والمشترك:

يتضمن عرضنا الموجز والسالف لأفكار جارفينكل، حتى الأن عدة إشارات المفهوم العضو، وقد استخدم جارفينكل مفهوم العضو بدلا من مفهوم الفاعل الذي استخدمه الفريد شوتز وعلى نطاق واسع ويشير مفهوم العضو لدى جارفينكل إلى عضوية الجماعة، والذي يتضمن حيازة وامتلاك

أعضاء هذه الجماعة لمعرفة مشتركة بشأن العالم المحيط بهم. ويؤكد جارفينكل، استنادا إلى آراء شوتز، أن الاعضاء يقومون بنشاطاتهم وهم يستخدمون معرفتهم بالحس العام والمشترك، ويفترض أيضا، أنه عند حدوث أي مقابلة أو لقاء غير متوقع بينهم، فإن هؤلاء الأعضاء يتعاملون مع بعضهم البعض بحسبانهم أعضاء تجمعهم عضوية جماعية يتقاسمونها فيما بينهم وبين الآخرون من حولهم.

(على سبيل المثال، الزبون، رجل الشرطة، الغريب، الضيف...) وهم يتعاملون مع بعض عناصر ومكونات المعرفة كأشياء يعرفونها ويشاركهم الآخرون من حولهم في معرفة هذه الأشياء. ويتمحور نشاط هذه العضوية العالمية حول خبرة العضو بالعالم الاجتماعي كواقع حقيقي وموضوعي يخبره ويراه، كل فرد بنفس الطريقة، وعند حدوث أي مقابلة أو لقاء غير متوقع فإنه يصبح بمقدور الأعضاء أن يتعاملوا مع أنفسهم ومع الآخرين من حولهم بنفس الطريقة ومن بعض الوجوه أو النواحي، وعبر التعامل مع الآخرين من حولهم بنفس الطريقة التي نتعامل بها مع أنفسنا، يشكل الأعضاء عالمهم الاجتماعي كعالم حقيقي وواقعي موجود ويمكن لكل فرد أن يدركه.

5- النظريةالإثنوميتودولوجياوسوسيولوجيا التربية:

إذا كانت المقاربات السابقة تتناول الوقائع التربوية على شكل علاقات أو ترابطات إحصائية كالعلاقة - مثلا- بين عدم المساواة والكفاءات المدرسية حسب الجنس والمستوى الاجتماعي معتبرة أن هذه العوامل كفيلة بتفسير عدم المساواة، فإن الدراسات الإثنومنهجية في التربية، على العكس، تقوم بوصف الممارسات التي من خلالها يقوم الفاعلون في النظام التربوي (معلمون، متعلمون، آباء، مقررون...إلخ) بخلق وإنشاء وتشكيل هذه الظواهر.إنها تدرس الظاهرة وهي تتكون وتتشكل (مثلا ظاهرة اللامساواة)، عكس علماء اجتماع إعادة الإنتاج الذين يدرسون الظاهرة بعد وقوعها ويبحثون عن أسبابها." .

وفي مجال سوسيولوجيا التربية تقتصر على دراسة تفاعلات الفاعلين معتمدة فقط على التحليل المصغر مما يجعلها علم اجتماع بدون مجتمع. والواقع كما يقولو كولون، إن الإثنومنهجيةلاتنفي وجود البنية الاجتماعية ولا تحصر دراستها في مستوى تفاعلات الفاعلين، المدرسيين وإنما تركز على عدم دراسة البنية معزولة عن الأنشطة التي تساهم في بناء البنية. إنها تبين كيف أن الوقائع التربوية الموضوعية تنبثق عن الأنشطة. إنها تكشف وتعري الإجراءات التي بواسطتها يخفي المجتمع عن أفراده أنشطة التنظيم ويقودهم للأعتراف بها كأشياء محددة ومستقلة. إنها فتحت العلبة السوداء للمدرسة وجعلت الكل يرى كيف تتكون اللامساواة.

بتركيزهم على دراسة البيئة المدرسة، وبذلك حدث تحول كبير في مناهج البحث السوسيوتربوي، الذي تأثر بأسلوب البحث الأنثربولوجي، الذي يقوم على المعايشة مع الجماعات الصغيرة لمدة طويلة، وبالاعتماد على أدوات بحثية كالمقابلة والملاحظة بالمشاركة.

وقد تعرض هذا الإتجاه بتركيزه على النظم المصغرة لعديد من الانتقادات من داخل المدرسة النقدية ذاتها من حيث إن أنصار علم اجتماع التربية الجديد بعد عزلهم للمواقف والمناهج والمعارف ودراستها بشكل مستقل، باعتبارها تمثل نفسها، يسارعون مرة أخرى إلى مواضعتها في داخل البنى الاجتماعية الكبيرة.

كما يرى ويكسلر أيضا أنه على الرغم من استثمار أنصار علم التربية الجديد للأساس الاجتماعي لعلم اجتماع التربية القديم وظيفيا كان أم ماركسيا، إلا أنهم تجاهلوا تاريخية الظاهرات

التربوية. ومن ثم فشلوا في اكتشاف العلاقة العلمية والعقلية بين ما قاموا به من عمل وبين التطورات التاريخية المحيطة به، فعلم اجتماع التربية الجديد – من هذا المنظور- يشترك مع المعرفة الاجتماعية الأكاديمية التقليدية في ادعاء الاستقلالية الاجتماعية الثقافية .

6-تقييم النظرية:

كانت المهمة الاساسية أمام الدراسات الإثنوميثودوزلوجية تتمثل في الكشف عن الكيفية التي نصنع بها حسا بعالمنا الاجتماعي، وكيف نبنيه، ونعمل على بنائه بشكل مستمر، وكيف نعمل بشكل فعال لجعله يجري بنعومة

فنحن دائما ننظر إلى عالمنا، ونتصرف فيه، ونفسره لنفرض النظام عليه، ولكن الحقيقة التي لم يتابعها جارفنكل أو حتى تلاميذه، ولم تشكل بالنسبة لهم قضية مركزية هي: أن ما قد ينشغل الأفراد ببناءه من خلال عالمهم قد يمثل ضربا من الأيديولوجيا أو الوعي الزائف. إن بين الحكام والمحكومين، معايير وقيم، يشترك كل منهما في إدارة إنتاجها. ومن هنا، فإن التساؤلات لمركزية التي ابتعدت الإثنومثودولوجي القيام بهذه المهمة ولكنها لم تفعل، وانشغلت بدلا من ذلك بالمحادثة والتبادلات الكلامية.

ومن جانب أخر تذهب " زينب شاهين" إلى تأكيد الطابع الراديكالي للإتجاهالإثنوميثودلوجي والذي يكمن في تركيزه على الطريقة التي يشكل بها الأفراد واقعهم وفي توضيحه بأن العالم الاجتماعي ليس عالما جامدا. وما تتضمنه وجهة النظر هذه هو أن الإنسان ليس مضطرا لقبول دوره المفروض عليه في الحياة بشكل خانع فإذا بدت الأبنية الاجتماعية صلبة وغير متغيرة فهي كذلك لأن الأفراد يعتقدون فيها، بينما إذا رفضوا التسليم بما يسلم به الآخرون فسيمكن إعادة تشكيل الواقع من خلال إعادة تعريفه المناهج التقليدية.

كما يوجه مصطفى خلف عبد الجواد ثلاث انتقادات للمنهجية الشعبية(مصطفى خلف عبد الجواد، مرجع سابق):

أولهما: أن أنصار المنهجية الشعبية- وهم يحصرون أنفسهم في وصف معاني الفاعلين الاجتماعيين دون تفسيرها – يغمضون الطرف عن سؤال مهم، وهو: لماذا يحاول أعضاء جماعة ثقافية معينة تبرير الطريقة والتي يتصرفون بها؟. وسوف يتضح من النقطة التالية أن هذا السؤال يصبح أكثر إلحاحا عندما يوضع في سياق مقارن.

وثاني هذه الانتقادات أنه من المشكوك فيه أن تكون المنهجية الشعبية مبدعة كما يدعي أنصارها. فهي لاتختلف عن الانثربولوجيا الثقافية الوصفية التي تولى عنايتها بملاحظة وتفسير الحياة الاجتماعية في جماعة ثقافية معينة. ومن الحتمي أن تفرض الانثربولوجيا الثقافية المقارنة هذا السؤال : لماذا تتصرف الجماعات الثقافية بطريقة مختلفة؟ وهو سؤال كلاسيكي في علم الاجتماع. ولايحول أنصار المنهجية الشعبية الإجابة عن هذا السؤاب، لأنه يتضمن تفسيرات لايشترك فيها أعضاء الجماعات الثقافية موضوع الدراسة.

وثالث هذه الانتقادات أنه على الرغم من إلتزام منظري المنهجية الشعبية بوصف الحياة الاجتماعية من خلال المعاني الذاتية، فإن مفاهيم مثل التصنيف والمعاني المشتركة تتشابه مع المفاهيم الذاتية، فإن مفاهيم مثل التصنيف والمعاني المشتركة تتشابه مع المفاهيم البنائية، المعايير والقيم والمعتقدات. ومن الناحية الافتراضية يعد التأثير الخارجي للتنشئة الاجتماعية جزءا من عملية

يقبل بواسطتها الأفراد بداهة التصنيفات والمعاني المشتركة وهذه قضية أخرى أخفق منظرو المنهجية الشعبية في التصدي لدراستها

الانتشار الثقافي لألتوسر

-تقديم:

يكشف التحليل الحديث في مجال علم اجتماع التربية ولاسيما المرتبطة بالماركسية المحدثة أن نظرية إعادة الإنتاج سعت لتحليل عملية العلاقة بين المدرسة والنظام التعليمي والتربوي والعمل وأنماط الإنتاج الاقتصادي والاجتماعي والسياسي العالمي، ولقد اتخذت هذه الآراء لأصحاب نظرية إعادة الإنتاج مضمون الفكر الماركسي التقليدي كمحاولة منها لاختبار هذه النظرية في ضوء التغيرات الجديدة التي ظهرت بعد انقضاء قرن من الزمان تقريبا على الأفكار الماركسية التقليدية

حيث تبنت تحليلات ذات طابع تخصصي فعلى العكس من النظرية الماركسية التقليدية، اعتمدت على تحليل الوحدات الصغرى، بدلا من تحليل الوحدات الكبرى، كما لجأت إلى الدراسات الامبريقية، وهذا ما نحاول الكشف عنه من خلال عرض أفكار واحد من أهم المنظرين في ذلك:

-لويس التوسير (1918- 1990) فيلسوف فرنسي ولد في الجزائر ودرس في مدرسة الأساتذة العليا بباريس

يعتبر من أهم المنظرين الماركسيين في القرن 20 ، حاول تقديم قراءة للماركسية وللواقع بشكل جديد.

من أهم مؤلفاته (الإيديولوجيا والأجهزة الإيديولوجية) – (لأجل ماركس) – (قرأءة رأس المال).

- ألتوسير وسوسيولوجية التربية:

تعد تحليلات ألتوسير من أهم التحليلات الماركسية في إطار علم اجتماع التربية التي تبنت المنظور الماركسي المحدث، والتي اعتبرت النظام التعليمي والتربوي جزء من البناءات الفوقية، التي تتحدد معالمها تبعا للبناءات التحتية، تلك البناءات التي تعكس علاقات الإنتاج وتخدم الطبقة الرأسمالية المسيطرة .

ويعتبر ألتوسي أن "بعض المنظمات ومنها الشرطة والقانون والجيش والمحكمة. وهكذا كمشكلين لجهاز السلطة الرادع أو القيمي بالإضافة إلى هذا الجهاز السياسي، يوجد أخر فكري هو ما أسماه جهاز الدولة الفكري المتمثل في النظام التعليمي والإعلام وكذلك المؤسسات الدينية والثقافية.

وفي تصور ألتوسي أن العديد من المستويات المسيطرة على فترات زمنية مختلفة، ومن ثم فقد كان في المجتمع الحديث ، أن استمد النظام التعليمي من الدين سلطته كوسيلة أساسية لإيديولوجية القمع، حيث كان عمل كل من جولز وجينز 1975 على أن هناك تطابق بين احتياجات الرأسمالية ووظيفة التربية نظرية الممارسة الألتوسيرية (فليب جونز، 2010).

حيث يعتبرأن المؤسسة التعليمية واحدة من المؤسسات الهامة في المجتمع والتي تعمل على المحافظة على مصالح الطبقة التي تملك الثروة والسلطة والقوة، حيث تعمل جاهدة على تعليم أبناء الأغنياء، تعليم يحافظ على مكانتهم المرموقة، وعلى المناصب الحساسة في المجتمع، وفي نفس الوقت تعليم أبناء الفقراء، تعليم يسمح لهم فقط، بتولي وظائف متواضعة، أو يعلمهم حرف. وتعتمد في ذلك على المناهج الدراسية والكتب الدراسية .

لذا تحتل قضايا المنهج موقعا مركزيا عند مفكري مابعد الحداثة، باعتباره"نصا" يحتاج إلى إساءة قراءة من جانب الطلاب تكشف عن المسكوت عنه بداخله، ويستطيع الطلاب القيام بهذه القراءات لمختلف أنواع المنتجات الثقافية. إذ يجب تدريبهم على التساؤل –مثلا- لماذ تقدم اللآراء والتعليقات الصحفية على اعتبار أنها حقائق؟. ولماذ تحذف التقارير الإخبارية بعض المعلومات ذات الصلة بما يحدث ما؟. ولماذا تناقش بعض القضايا في وسائل الإعلام ويتم إهمال البعض الأخر؟. وفي تدريس التاريخ –مثلا- يمكن للمعلمين أن يؤكدوا على ما أسماه ألتوسير بالتاريخ المضاد، فإلى جانب التاريخ الرسمي الموجود في الكتب المقررة، ينبغي أن يتعلم الطلاب نضالات السكان الأصليين، والجماعات العرقية المقهورة، والنظم السياسية الناشئة والبديلة . وهذه القراءة المعاكسة للتاريخ سوف تزود الطلاب بمنظور بديل، يستطيعون من خلاله إثارة التساؤلات حول الأيديولوجية المهيمنة عبر التاريخ.

وخلافا لذلك وفي التنظيمات الصناعية يعمل المدرس على تلقين تلاميذ أبناء العمال والموظفين البسيطين الخضوع والاعتراف بشرعية وحقوق الطبقة الحاكمة.

وبذلك يكون دور النظام التعليمي إعادة إنتاج تقسيم العمل وفقا للمستوى الاقتصادي والاجتماعي، أي أن تقوم المؤسسات التربوية بتزويد الذين ينتمون الى طبقات اجتماعية مختلفة بقيم وسمات شخصية مناسبة للمكانات والأدوار المستقبلية لهم في البناء الهرمي، لتقسيم العمل كل حسب أصوله الاقتصادية الاجتماعية.

كما ركز ألتوسير على طرح أفكاره وتصوراته لتوضيح كيفية إعادة إنتاج قوى العمل من خلال عمليتين أساسيتين هما: أولا: إعادة إنتاج المهارات الضرورية من أجل الحصول على قوة عمالة فعالة، وثانيا: العمل على إعادة إنتاج إيديولوجية الطبقة الحاكمة والعمل على تنشئة العمال للاعتقاد بهذه الإيديولوجية وتصوراتها العامة. وهاتين العمليتين التي تشكلان إعادة إنتاج قوى العمل، تعملان على إعادة إنتاج القوة الفنية الفعالة والتي تكون خاضعة تماما للإيديولوجية الرأسمالية الحالية.

وهذا كما أشرنا من قبل يتحقق عن طريق التعليم والذي من أهم أهدافه في المجتمع الرأسمالي إعادة إنتاج القوى العاملة المناسبة. وتنجح في ذلك عن طريق السيطرة الإيديولوجية، التي لها الإمكانات والوسائل الفعالة للحفاظ على هيمنتها. خاصة وأن هذه الإيديولوجية، تعمل على إقناع هذه الطبقة المحرومة، تؤمن بطبيعة وضعها الاجتماعي والسياسي والاقتصادي وتتقبله.

وعن الوسائل الميكانيزمات التي توضع كيفية إنتاج إيديولوجية معينة للطبقة الحاكمة، خاصة وان عملية إعادة إنتاج قوة العمل لا تعتمد فقط على إنتاج مهارات، ولكن في نفس الوقت بالعمل على إعادة تكوين مجموعة أجهزة الدولة الإيديولوجية، والتي تشمل وسائل الإعلام الجماهيري، والقانون والدين، والتعليم، ويكمن دور هذه الأجهزة في نقلها لمكونات إيديولوجية الطبقة الحاكمة، والتي تعمل على إيجاد نوع من الوعي الطبقي المزيف، ذلك الوعي الذي يعمل على جعل الطبقة العاملة المحكومة خاضعة وتابعة بصورة مستمرة للطبقة الحاكمة الرأسمالية .

وبالرغم من تأثر ألتوسير بالطرح العام لماركس حول دور الدولة وأجهزتها المختلفة، في الحفاظ على مصالحها إلا أنه يختلف معه في الطرح، حيث نجد ماركس يؤكد على طبيعة العنف في قمع وقهر الطبقات العاملة، وفي المقابل استعمال نفس الأسلوب من طرف الطبقة العاملة،

للحصول على حقوقها، وتغيير مكانتها، وملكية وسائل الإنتاج عن طريق القوة والثورة. إلا أنه يختلف معه في ذلك، حيث يؤكد دور الدولة وأجهزتها في السيطرة على الطبقات العاملة عن طريق إتباع أسلوب الإقناع ، والسيطرة الإيديولوجية التي تقوم بها مختلف مؤسسات الدولة وتستعمل كل الطرق التي تقنع بها الطبقة الدنيا بأنها مشروعة.

- قائمة المراجع:

1-نيكولا تيماشيف، نظرية علم الاجتماع طبيعتها وتطورها، ترجمة محمود عودة، مراجعة محمد عاطف غيث، دار المعارف، ط8، القاهرة، مصر، 1983.

2-أنتوني غندر ، علم الاجتماع، ترجمة، فايز الصياغ، ط4، المنظمة العربية للترجمة، بيروت.

3-جلال غربول السناد، علم الاجتماع التربوي، ط1، دار الاعصار العلمي للنشر والتوزيع،عمان، الاردن، 2015.

4-مصطفى خلف عبد الجواد، نظرية علم الاجتماع المعاصر، ط 3، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن، 2016.

5-زعيمي مراد، مجموعة محاضرات في النظرية السوسيولوجية، مقدمة لطلبة السنة أولى ماجستير، علم اجتماع التربية، قسم علم الاجتماع، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2006/2005.

6-طلعت ابراهيم لطفي، كمال عبد الحميد الزيات، النظرية المعاصرة في علم الاجتماع، دار الغريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1999.

7-محمد عبد الكريم الحوارني، النظرية المعاصرة في علم الاجتماع، التوازن التفاضلي صيغة توليفية بين الوظيفة والصراع، مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان،2008.

8- أيان كريب، النظرية الاجتماعية من بارسونز إلى هاربرماس ، ترجمة محمد حسين غلوم، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأداب، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، 1999.

9-عبد الله شلبي، علم الاجتماع، الاتجاهات النظرية والاستراتجيات البحثية، ترجمة وتقديم دكتور عبد الله شلبي، ط 1، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 2012.

10- حسن شحاتة، زينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، مراجعة حامد عمار، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2003.

11- معتز الصابونجي، علم الاجتماع التربوي، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، 2006.

12- عبد الله بن عايض سالم الثبيتي، علم اجتماع التربية، ط1، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2008

13- ياسر خضير البياني، النظرية الاجتماعية جذورها التاريخية وروادها، ط1، دار الكتاب الوطنية، بنغازي، ليبيا، 2002.

14- عبد الله محمد عبد الرحمن، علم اجتماع التربية الحديث،(النشأة التطورية والمداخل النظرية والدراسات الميدانية الحديثة)، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، د ت.

i. -مصطفى خلف عبد الجواد ، نظرية علم الاجتماع المعاصر، ط 3، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، 2016.

15- حمدي علي احمد، مقدمة في علم اجتماع التربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية،2003.

16- بيير بورديو، العنف الرمزي -بحث في أصول علم الاجتماع التربوي- ترجمة نظير جاهل، ط1، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان.

17- السيد عبد العاطي وآخرون، نظرية علم الاجتماع – الاتجاهات الحديثة والمعاصرة- دار المعرفة الجامعية، مصر، 2004.

18- جميل حمداوي، سوسيولوجيا التربية،ط1، منشورات حمداوي الثقافية، تطوان، المملكة المغربية، 2018.

19- عبد الكريم الحوراني، النظرية المعاصرة في علم الاجتماع، التوازن التفاضلي صيغة توليفية بين الوظيفية والصراع، ط1، دار المجدلاوي للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 2008.

20- عبد الله عبد الرحمن، النظرية في علم الاجتماع النظرية السوسيولوجية المعاصرة، دار المعرفة الجامعية، الأزرطية، مصر، 2003.

21- سبرطعيمراد، المقاربة الغربية للظاهرة التربوية -دراسة نقدية لأبرز المداخل النظرية في علم اجتماع التربية- رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتورة في تخصص علم اجتماع التربية، غير منشورة، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2017-2018.

22- محمد علي محمد، المفكرون الاجتماعيون، دار النهضة للطباعة والنشر، بيروت، 1983.

23- خالد المير وآخرون، أهمية سوسيولوجيا التربية، والمدرسة ووظائفها،ط3، سلسلة التكوين التربوي، العدد 3، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 1995.
24- فليب جونز، النظريات الاجتماعية والممارسة البحثية، ترجمة محمد ياسر الخوجة، مصر العربية للنشر والتوزيع، 2010.

تمنياتي بالتوفيق لطلبتي الأعزاء